



**You have downloaded a document from**  
**RE-BUS**  
**repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Pomiedzy slowem a gestem - błędy glottodydaktyczne wynikające z braku kompatybilności między językiem a mową ciała

**Author:** Barbara Morcinek-Abramczyk

**Citation style:** Morcinek-Abramczyk Barbara. (2015). Pomiedzy slowem a gestem - błędy glottodydaktyczne wynikające z braku kompatybilności między językiem a mową ciała. "Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców" (Z. 22 (2015), s. 125-141), doi 10.18778/0860-6587.22.09



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

*Barbara Morcinek-Abramczyk*<sup>1</sup>

## POMIĘDZY SŁOWEM A GESTEM – BŁĘDY GLOTTODYDAKTYCZNE WYNIKAJĄCE Z BRAKU KOMPATYBILNOŚCI MIĘDZY JĘZYKIEM A MOWĄ CIAŁA

**Słowa kluczowe:** komunikacja niewerbalna, komunikacja werbalna, mowa ciała, gesty, błąd glottodydaktyczny, gesty japońskie

**Streszczenie.** W nauczaniu języka polskiego jako obcego można zauważyć znaczną lukę. Luka ta obejmuje nauczanie komunikacji pozawerbalnej. Wydawać by się mogło, że przyswojenie kodu pozawerbalnego polszczyzny nastąpi u studenta synchronicznie z rozwijaniem sprawności językowej, ale okazuje się, że interferencja pomiędzy kodem niewerbalnym wyniesionym z kraju ojczystego i kodem typowym dla kraju języka docelowego jest na tyle duża, że powoduje zakłócenia w komunikacji. Na tym polu równie często pojawiają się błędy glottodydaktyczne wynikające z braku świadomości, że ten aspekt porozumiewania się powinien być też nauczany w trakcie zajęć dydaktycznych. Artykuł ten ma zatem na celu wskazanie miejsc, na które należy zwrócić szczególną uwagę w procesie nauczania, by w miarę możliwości ograniczyć problemy komunikacyjne studentów z różnych kultur.

Nauczyciele uczący języka polskiego jako obcego w procesie dydaktycznym bardzo wiele czasu i energii poświęcają przekazywaniu wiedzy na temat polskiej gramatyki, leksyki, fonetyki i kultury. Ćwiczą sprawności czytania, pisania, mówienia i słuchania. Pokazują, jak poprawnie budować wypowiedzi, konstruować teksty, unikać błędów gramatycznych, ortograficznych i leksykalnych. Wymaga to sporego nakładu pracy, a wyrobienie poprawnych nawyków językowych u studentów samo w sobie jest dużym osiągnięciem dla prowadzącego zajęcia. W natłoku ćwiczeń i poruszanych na zajęciach problemów najczęściej pomijana jest jedna bardzo ważna sprawność – komunikacja niewerbalna. Gdyby spojrzeć na omawiane zagadnienie z punktu widzenia Alberta Mehrabiana, okazałoby się, że uczymy przekazywania zaledwie 7% komunikatu, który do nas dociera (Głazewska, Kusio 2012, s. 29). Uwzględniając jednak fakt, iż badania Mehrabiana były dość wąsko zakrojone (większość odpowiedzi udzielana była jedynie na

---

<sup>1</sup> [bmorcinek@gmail.com](mailto:bmorcinek@gmail.com); Szkoła Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego, 40-032 Katowice, pl. Sejmu Śląskiego 1, pok. 15.

pytania o konstrukcji: lubię – nie lubię i nie można uzyskanych w ten sposób wyliczeń stosować do innych modeli), lepiej powołać się na koncepcję Raya Birdwhistella, który szacuje, że nie więcej niż 30-35% sensu znaczeń zawartych w konwersacji przekazuje się za pomocą słów (Tamże 2012, s. 29), zaś Edward T. Hall twierdzi, że „jedynie 10% spośród aktów komunikacji międzyludzkiej jest przez człowieka świadomie kontrolowanych, pozostałe są nieuświadomione i nabyte przez człowieka w procesie socjalizacji” (Tamże 2012, s. 29). Z punktu widzenia glottodydaktyki istotne wydaje się stwierdzenie, że „podczas pierwszych 30 sekund interakcji formułujemy średnio od 6 do 8 konkluzji na temat osoby, zanim ona wypowie jakiegokolwiek słowo, tak więc pierwsze wrażenie formułowane przez nas na podstawie naszej interpretacji mowy ciała rozmówcy może mieć decydujące znaczenie dla dalszego przebiegu interakcji” (Tamże 2012, s. 30).

## **1. PRZYSWAJANIE MOWY CIAŁA A PROCES GLOTTODYDAKTYCZNY**

Jakkolwiek jednak by nie patrzeć na obliczenia badaczy, na podstawie zestawionych przez nich wyników daje się zauważyć istotny problem: w glottodydaktyce polonistycznej omijamy spory fragment komunikacji, zakładając, że student w sposób oczywisty dekoduje nasz przekaz i poprawnie go interpretuje oraz że jego własna mowa ciała jest kompatybilna z naszą. O ile może mieć to do pewnego stopnia pokrycie w relacjach z reprezentantami kultur europejskich lub bliskich nam pod względem wzorców zachowań, o tyle nie należy tego oczekiwać w przypadku kontaktów z kulturami odległymi, mało znanymi, bądź przeciwnie – znanymi (choćby stereotypowo) ze swej hermetyczności. Oczekiwanie od studentów pochodzących z tych kręgów kulturowych, że sami podczas procesu przyswajania wiedzy językowej przyswoją odpowiednie formy komunikacji niewerbalnej, jest z założenia błędne. Wielu badaczy dowodzi bowiem, że mowa ciała jest przyswajana przez uczestnika kultury, w której się wychowuje szybciej nawet niż kod werbalny, zaś przyzwyczajenia do dekodowania mowy ciała w specyficzny sposób często prowadzą do nieporozumień komunikacyjnych na różnych szczeblach. Mogą to być nieporozumienia drobne, lekko tylko zakłócające komunikację, lecz mogą też prowadzić do całkowitego braku porozumienia pomiędzy uczestnikami aktu komunikacji. Warto tu odwołać się do doświadczenia, które przeprowadzono jeszcze w 1931 roku w Związku Radzieckim. Uczestników eksperymentu poproszono, by spróbowali podczas mówienia całkowicie powstrzymać się od gestykulacji. Rezultat był zaskakujący i żadnej z biorących

udział w doświadczeniu osób nie udało się spełnić polecenia, gdyż okazało się, że zablokowanie gestykulacji doprowadziło do poważnych zaburzeń w konstruowaniu wypowiedzi (Orzechowski 2007, s. 62). Na tym przykładzie jasno więc widać, że nie ma możliwości oddzielenia od siebie kodu werbalnego i pozawerbalnego, lecz trzeba zdecydowanie dążyć do ujednolicenia obu kodów w zakresie języka, którym się posługujemy, aby obydwa przekazy były kompatybilne i nie zakłócały się nawzajem. Trudno w takim przypadku zgodzić się z tezą Roberta Andrzeja Dula, który pisze:

„Możemy przyjąć ogólnie, iż cała ludzkość ma pewien wspólny, dość szeroki repertuar ruchów, ekspresji i gestów (powiększający się dzięki rozwojowi komunikacji masowej), co nie chroni nas jeszcze przed nieporozumieniami, wynikającymi z niezrozumienia i błędnego odczytania czyjegoś zachowania lub ruchu. W przypadku komunikacji międzykulturowej użyte gesty winny mieć wyraźny kształt, być dosadnie zaprezentowane, ostre w swym wyrazie i trudne do pomylenia z innymi gestami” (Dul 1995, s. 64).

To chyba zbyt duże uproszczenie i przecenienie znaczenia komunikacji masowej, która – choć silnie wpływa na uniwersalizację zachowań – nie ma aż takiego zasięgu i aż tyle przypisywanych jej możliwości ujednolicania wzorców. Trudno też mówić o gestach międzykulturowych, które powinny mieć wyraźny kształt i być dosadnie zaprezentowane, gdyż takie stwierdzenie zakłada, że istnieje baza gestów, które zawsze są oczywiste w interpretacji i znane wszystkim uczestnikom komunikacji. Tak jednak nie jest, a próba wyraźnego pokazania danego gestu może tu raczej przywodzić na myśl tak znane wszystkim glottodydaktykom zachowanie, kiedy ktoś – chcąc objaśnić coś obcokrajowcowi – nie stara się tego wytłumaczyć czy też uprościć zastosowanej konstrukcji, lecz powtarza te same słowa, tyle że głośniejsze.

Nauczyciel pracujący z grupą obcokrajowców pochodzących z różnych kultur nie ma szans poznać kodów pozawerbalnych wszystkich uczestników swoich zajęć. Jest to po prostu niemożliwe, choćby z powodu ogromu różnic kulturowych i gestykulacyjnych w poszczególnych kulturach. Jak można więc zaradzić temu problemowi? Najważniejsza jest tu świadomość, że takie rozbieżności w ogóle mają miejsce i że w procesie nauczania należy koniecznie zwracać na nie uwagę. Skoro jednak nie wiadomo, gdzie kryją się różnice w przypadku zestawienia kultury polskiej z innymi kulturami, warto sięgnąć po inne metody. Dobrym rozwiązaniem wydaje się wychodzenie od kultury polskiej, lecz ze świadomością zakresów, w których mogą się pojawiać różnice i wskazywanie na konkretne zachowania bądź przyzwyczajenia Polaków, co sprowokuje studenta do wskazania różnic między jego kulturą a kulturą polską, a co za tym idzie – do uświadomienia sobie odmienności kodów pozawerbalnych.

## **2. KONIECZNOŚĆ KOMPATYBILNOŚCI MIĘDZY JĘZYKIEM A MOWĄ CIAŁA**

Brak kompatybilności między językiem a mową ciała jawi się na wielu płaszczyznach. Chcąc je wskazać, proponuję przyjrzenie się zarówno zaburzeniom nauczania w ramach poszczególnych typów ekspresji, jak emblematy i ilustratory oraz wzięcie pod uwagę zachowania studenta w zakresie proksemiki, kinezyki, olfaktoryki itp., by zrozumieć jego odmienność kulturową. Poprawna komunikacja zachodzi bowiem dopiero wtedy, gdy kod werbalny i pozawerbalny dopełniają się, tworząc wrażenie spójności. Krystyna Jarząbek wskazuje na współistnienie bezwiednych ruchów gestyczno-mimicznych wykonywanych przez osoby uczestniczące w rozmowie z ruchami celowymi i świadomymi, których treści są znane nadawcom i odbiorcom dzięki opanowaniu wspólnej konwencji, którą każdy człowiek poznaje od dzieciństwa, naśladując innych członków wspólnoty, w której żyje (Jarząbek 2002, s. 5). Zaś Dale G. Leathers twierdzi, że: „międzykulturowe różnice w komunikacji niewerbalnej są tak liczne, że nie jest możliwy jakikolwiek kompletny opis. Wystarczy powiedzieć, że każda kultura posiada swój własny, odrębny system komunikacyjny. Dzieci nabywają ten system, zanim opanują umiejętności werbalne i opierają się na nim jako na podstawowym środku komunikacji. W miarę jak dorastają, zachowanie niewerbalne staje się tak głęboko zakorzenione w ich psychice, że angażują się w nie raczej nieświadomie” (Leathers 2007, s. 391). Biorąc pod uwagę te uwarunkowania, nietrudno się zgodzić z wnioskiem Anety Załazińskiej, która konstatuje, że „skuteczne porozumienie współtworzą słowa i treści przekazywane pozawerbalnie. Nie funkcjonują one na zasadzie odrębnych kodów, ale raczej współtworzą komunikat i wzajemnie się uzupełniają” (Załazińska 2001, s. 13).

## **3. RELACJE MIĘDZY ZACHOWANIAMI POZAWERBALNYMI A WERBALNYMI**

Kiedy bierze się pod uwagę relacje między zachowaniami pozawerbalnymi a werbalnymi, bardzo szybko nasuwa się wniosek, że niemożliwe jest oddzielenie od siebie tych form przekazu. Paul Ekman (Ekman 1965, s. 440-441) wskazał możliwe zachodzące między nimi relacje. Przeanalizowanie ich będzie dobrym punktem wyjścia do podjęcia rozważań dotyczących braków czy też błędów glottodydaktycznych w nauczaniu komunikacji pozawerbalnej, gdyż pozwoli na uświadomienie sobie podstawowych mechanizmów rządzących tym dwukanałowym systemem komunikowania się. Między przekazem pozawerbal-

nym a werbalnym może więc zachodzić *powtórzenie*, a mamy z nim do czynienia, gdy sygnał werbalny zostaje wzmocniony przez gest, np. kiedy wskazujemy kierunek, równocześnie o nim mówiąc. W zestawieniu obu form przekazu może także dochodzić do *sprzeczności*, jak ma to miejsce w chwili, kiedy przekazując pozytywną informację, równocześnie kręcimy głową przecząco. Można mówić także o *uzupełnianiu*, gdy przekaz pozawerbalny uzupełnia lub rozwija przekaz słowny – mamy do czynienia z taką sytuacją choćby wtedy, kiedy osoba mówi o tym, że boli ją ząb, a równocześnie łapie się ręką za miejsce, z którego ból promieniuje, a najczęściej wzmacnia jeszcze przekaz zboląłą miną. O *zastępowaniu* mówi się wtedy, kiedy przekaz niewerbalny występuje zamiast werbalnego, np. kiedy po zdaniu egzaminu student wychodzi z sali i pokazuje kolegom uniesiony w górę kciuk. Duże znaczenie we współtworzeniu przekazu odgrywa także *akcentowanie*. Występuje ono wtedy, kiedy pewne punkty wypowiedzi są wzmacniane poprzez wykonywanie określonego ruchu – tego typu zachowaniem może być wskazanie odpowiedniego miejsca na planszy w chwili, kiedy o nim właśnie mówimy. I wreszcie ostatni element, na który zwraca uwagę Ekman – *funkcja regulująca*. Obejmuje ona koordynację własnych zachowań (kiedy coś wyliczamy i wzmacniamy efekt poprzez wyliczanie także na palcach) oraz koordynację z zachowaniami innych (kiedy słuchamy czyjejś wypowiedzi, potakując przy tym głową lub utrzymując kontakt wzrokowy, co jednocześnie staje się reakcją zwrotną dla mówiącego).

Jak elementy regulujące obydwie kody mają się do sytuacji znanej z nauczania języka polskiego jako obcego? By unaocznić możliwe problemy i niedopowiedzenia, odwołam się do konkretnego przykładu grupy jednorodnej językowo, w której uczeniu mam największe doświadczenia – do Japończyków. Truizmem byłoby wzmiankowanie o odległości kulturowej między naszymi krajami. Warto więc przejść do konkretnych rozwiązań i potencjalnie trudnych sytuacji, które należy sobie uświadomić, mając wciąż na uwadze to, że zachowania niewerbalne nieświadomie przenosimy z własnego języka na język, którym uczymy się posługiwać. W przypadku powtórzenia nie zauważyłam większych dysonansów, które mogłyby sprawić problem w odbiorze przekazu przez Polaków. Zgadzając się na coś, studenci równocześnie potakująco kiwali głowami, wskazując kierunek wykonywali ruch ręką w stronę, o której mówili itp. Sprzeczności pojawiały się, kiedy twierdzili, że coś jest interesujące, a równocześnie maskowali senność lub ziewanie (bywało, że czasem nawet nie starali się ukryć ziewania). Tu wpływ kultury japońskiej oddziaływał znacząco, gdyż w języku japońskim nie wypada bezpośrednio wyrażać negacji, można ją zatem odczytać jedynie z sygnałów pozawerbalnych. Do uzupełniania dochodziło, kiedy studenci podawali informacje o tym, gdzie znajduje się ktoś z grupy i wymownie patrzyli w stronę, z której dana osoba ma nadejść. Najciekawsza i – jak się okazało – najbardziej problematyczna była sytuacja zastąpienia. Przychodzą mi na myśl dwie sytuacje, w których ze



względem na brak komunikatu werbalnego nie bardzo byłam w stanie zdekodować przekazu, który interlokutorowi wydawał się oczywisty. Było tak, kiedy staliśmy z moim szefem – Japończykiem – nad brzegiem rzeki i profesor zamiast przekrzykiwać szum wody, wykonał w moim kierunku ruch ręką, który w japońskiej mowie ciała oznaczał: „chodź tu”. Nie byłam w stanie zdekodować go poprawnie, jako że jego realizacja różni się od znanych mi wariantów (japoński gest wykonuje się jedną ręką, lecz palce są skierowane ku dołowi, co wygląda jak przygarbianie czegoś, a wykonane szybko może być zupełnie mylące, bo następujące po sobie w krótkim czasie ruchy mogą sugerować obserwatorowi – jeśli się domyśli znaczenia choćby w małym stopniu – że ma się oddalić, a nie przybliżyć [zob. fot.1]). Druga sytuacja miała miejsce, kiedy w czasie załatwiania czegoś przed juwenaliami jeden ze studentów, stojąc dość daleko, wykonał gest, który w Japonii oznacza pieniądze, bo – jak się później okazało – musiał po nie pójść do sali, w której zostawił torbę, a ja zinterpretowałam to jako gest oznaczający „ok” i byłam mocno zdziwiona, kiedy ów student, zamiast iść w moim kierunku (mieliśmy się razem wybrać do sklepu po brakujące produkty), oddalił się w stronę głównego budynku uniwersytetu [zob. fot. 2].




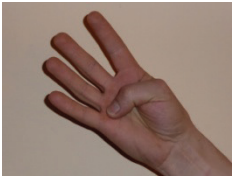


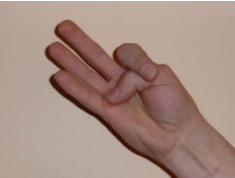


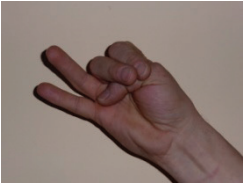




Fot. 1 [autor: Barbara Morcinek-Abramczyk]











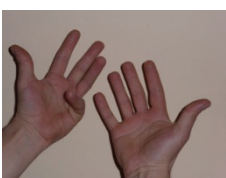

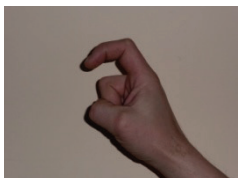


Fot. 2 [autor: Barbara Morcinek-Abramczyk]

Podobne zaburzenia mogą mieć miejsce przy zastosowaniu funkcji regulującej (zwłaszcza przy wyliczaniu elementów). Polak podsumowujący coś na palcach podczas prezentacji (po pierwsze, po drugie...) zaczyna od kciuka, po czym używa palca wskazującego itd. W tej samej sytuacji Chińczyk zaczyna od palca wskazującego i kolejno używa palca środkowego i serdecznego, zaś Japończyk zagina do środka dłoni kciuk, potem palec wskazujący i kolejne. Wydawać by się mogło, że nauczyciel znający system liczenia na palcach w języku japońskim będzie miał uproszczone zadanie w kontaktach z reprezentantami innych krajów azjatyckich. Po raz kolejny trzeba się jednak odwołać do stwierdzenia Tokimasy Sekiguchiego o tym, że Azja nie istnieje (Sekiguchi 2008, s. 48-75), gdyż wystarczy zestawić sposób liczenia stosowany w Japonii z tym

używanym w Chinach, a już jasne jest, że nie można wiedzy o jednym z krajów azjatyckich przenosić na inne kraje z tego regionu. Wystarczy zestawić systemy liczenia na palcach po polsku, japońsku i chińsku, by dostrzec wyraźnie, jak duże rozbieżności pomiędzy nimi zachodzą. Okazuje się bowiem, że nie ma ani jednej liczby, która byłaby reprezentowana w ten sam sposób we wszystkich trzech omawianych językach. Największe zbieżności widać w liczbie 10, ale tylko po polsku i po japońsku, gdyż chińska 10 już odbiega od tego wzorca.

liczba / kraj	Polska	Japonia	Chiny
1.			
2.			
3.			
4.			



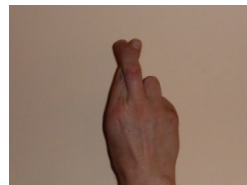
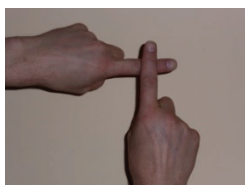
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			

Fot. 3 – systemy liczenia na palcach po polsku, japońsku i chińsku  
[autor: Barbara Morcinek-Abramczyk]

Nie trzeba zresztą uciekać się do zestawień międzyjęzykowych – wystarczy przeanalizować reprezentację liczby 3 i 10 w języku chińskim, a już dostrzeże się wielowariantowość, która nie ułatwia przekazu, gdyż liczbę 3 można pokazać na dwa sposoby [fot. 4a i 4b] zaś liczbę 10 aż na 3 sposoby [fot. 5a, 5b i 5c].



Fot. 4a i 4b – liczba 3 po chińsku [autor: Barbara Morcinek-Abramczyk]



Fot. 5a, 5b i 5c – liczba 10 po chińsku [autor: Barbara Morcinek-Abramczyk]

Uświadomienie sobie możliwości zaistnienia takich nieporozumień komunikacyjnych sprawi, że nauczyciel w trakcie procesu glottodydaktycznego będzie bardziej wrażliwy i kiedy tylko wychwyci rozbieżności między kodem werbalnym i pozawerbalnym swojego studenta, wskaże mu je, ale też sam będzie dążył do jak najbardziej klarownego powiązania obu kodów w przekazie dla studentów oraz do tego, by w jakikolwiek sposób zwracać uwagę na gesty charakterystyczne dla polskiej mowy ciała.

#### **4. RÓŻNICE W ZAKRESIE PROKSEMIKI**

Rozważając możliwości wystąpienia błędu w komunikacji, warto także poddać analizie poszczególne dziedziny komunikacji niewerbalnej, gdyż właśnie w ich obrębie uwidoczniają się różnice pomiędzy poszczególnymi kulturami. I tak proksemika określa użycie przestrzeni i terytorium w kontaktach międzyludzkich. Twórca tego terminu, Edward Twitchell Hall tak określa jego zakres: proksemika to „badania sposobu, w jaki człowiek w sposób nieświadomy konstruuje (organizuje) mikroprzestrzeń – odległość pomiędzy ludźmi podczas codziennych zajęć, organizacja przestrzeni w ich domach i budynkach, a ostatecznie układ ich miast”

(Hall, 1963, s. 1003). Rozważając pod tym kątem różnice pomiędzy kulturą polską a japońską, bardzo szybko dostrzec można znaczące rozbieżności, bowiem przestrzeń w obu kulturach ma zupełnie inne funkcje. W kulturze polskiej jest raczej tłem, zaś w japońskiej istotnym elementem niosącym znaczenie. Wystarczy tu porównać choćby wielkość mieszkań (większość polskich mieszkań jest obszerniejsza niż japońskie), wystrój wnętrz – jak choćby zamiłowanie Japończyków do estetyki minimalizmu, rozmieszczenie mebli we wnętrzu pomieszczenia, sposób siedzenia (japońskie siedzenie na podłodze pokrytej matami tatami i polskie zasiadanie na krzesłach wokół stołu) czy też ozdoby (wielość bibelotów w Polsce kontra pojedyncze kaligrafie w Japonii). Warto też zwrócić uwagę na układ miast, łatwy do zaobserwowania zwłaszcza w Tokio, które nie ma w większości przypadków nazw ulic, a adresy podaje się w bardzo specyficzny sposób, zaczynając od nazwy dzielnicy, następnie kwartału i wreszcie domu, a dopiero na końcu – konkretnego mieszkania. By dopełnić analizę proksemiki należy także uwzględnić dystanse komunikacyjne określone przez E. T. Halla. Są to: dystans intymny (od dotyku do 45 cm), osobisty (od 45 cm do 1,2 m), towarzyski (od 1,2 m do 3,6 m) oraz publiczny (powyżej 3,6 m). Różnice na tym polu widać najwyraźniej w zakresie dystansu intymnego i osobistego. Kultura polska jako kultura w znacznie większym stopniu dotykowa niż japońska, mieści się w przedstawionym powyżej schemacie. W odniesieniu do kultury japońskiej, której przedstawiciele unikają dotyku, zwłaszcza w miejscach publicznych (rzadkością nadal są pary trzymające się za ręce czy całujące się publicznie) dystans ten należałoby znacznie powiększyć, ale też nie można zapominać o tak ekstremalnych doświadczeniach dotykowych jak podróż japońskimi środkami komunikacji publicznej (zwłaszcza metrem), gdzie trudno mówić o jakimkolwiek dystansie w chwili, kiedy w ogóle trudno jest się poruszyć w otaczającym tłumie. Aby sobie z tą niekomfortową sytuacją poradzić, Japończycy wyrobili w sobie nawyk niedostrzegania współpasażerów i w ten sposób izolowania się od nich, by choć pozornie zachować swą niezależność proksemiczną. Mark Knapp i Judith Hall zauważają, że: „kiedy otoczenie narzuca bliski dystans fizyczny (windy, zatłoczony autobus) w stosunku do obcych nam osób, staramy się powiększyć dystans psychologiczny, aby zredukować zagrożenie w postaci naruszenia poczucia prywatności. W takich przypadkach obserwujemy ograniczony kontakt wzrokowy, napięcie mięśni, chłodne milczenie, nerwowy śmiech, żartobliwe uwagi na temat ścisku lub publiczne komunikaty adresowane od ogółu obecnych” (Knapp, Hall 1997, s. 161). Ekstremalną formą unikania niedogodności wynikających z wymuszonej bliskości fizycznej są japońskie wagony przeznaczone tylko dla kobiet. Na skutek nie zawsze eleganckiego zachowania się mężczyzn w tych zatłoczonych miejscach funkcjonują w Tokio w godzinach porannego i wieczornego szczytu specjalne wagony (ich charakterystyczne różowe oznaczenia bardzo łatwo znaleźć na każdej stacji), do których osoby płci męskiej nie mają wstępu, co poprawia komfort psychiczny podróżujących w nich kobiet,

które już nie muszą martwić się o to, że ich prywatność zostanie naruszona w czasie podróży do pracy czy powrotu do domu.

Jak to się przekłada na sytuację lekcyjną i możliwe zaburzenia komunikacji? Można wyróżnić dwa główne aspekty problemu: japońscy studenci mogą mieć trudności z przywyknięciem do polskiego systemu adresowego, odnajdywania się w mieście, ale też do organizacji wewnątrz, tak odmiennej od znanej im (choć to chyba mniejszy problem, bo często bywają we wnętrzach urządzonych na sposób zachodni, jak choćby restauracje), mogą też mieć problem z polską poufałością, podawaniem ręki na powitanie, uściskami, poklepywaniem po ramieniu, co zaburza ich przestrzeń intymną i prywatną. Warto więc na to także zwrócić uwagę podczas zajęć, by równocześnie uszanować normy i wrażliwość naszych studentów, ale też by uzmysłowić im odmienność naszej kultury w tym zakresie, co często powoduje ich otwarcie się na kulturową inność i sprawia, że w wielu przypadkach dość chętnie razem z językiem przyswajają sobie zachowania proksemiczne charakterystyczne dla Polaków (nie sposób tu z drugiej strony nie wspomnieć choćby o pracy ze studentami z krajów arabskich, dla których zachowania proksemiczne Polaków mogą się wydawać zimne i tworzyć dystans w odniesieniu do ich znacznie bardziej dotykowych kultur, w których dystans proksemiczny jest mocno zredukowany).

## 5. RÓŻNICE W ZAKRESIE KINEZYKI

Kolejnym – i bardzo ważnym dla glottodydaktyki – obszarem jest kinezyka, czyli nauka o ruchach ciała, gestach i mimice, które tworzą tak znaczący element przekazu. Już Ray L. Birdwhistell wskazał podczas badań nad Indianami Kutenai odmienności w ich zachowaniu, kiedy porozumiewali się we własnym języku i po angielsku. Z jego obserwacji wynikało, że wraz z nabyciem nowego języka, przyswoili sobie także zachowania niewerbalne z nim związane (Głazewska, Kusio 2012, s. 41). Z punktu widzenia nauczyciela języka polskiego jako obcego (a zapewne także każdego nauczyciela języka obcego), taki proces byłby idealny: uczący się języka równocześnie wraz z nim przyswajają sobie zasób gestów i zachowań dla niego charakterystycznych. W teorii wygląda to bardzo prosto, ale praktyka podpowiada, że nie jest to tak oczywiste. Pierwszą przeszkodą jest to, że w ojczystym języku człowiek nabywa mowę ciała nieświadomie już od najwcześniejszego dzieciństwa (niektóre elementy opanowuje jeszcze zanim nauczy się mówić) – przez obserwację najbliższego otoczenia. To równoczesne opanowywanie kodu werbalnego i pozawerbalnego jest tak silnie zakorzenione w psychice użytkownika języka, że bardzo często widać interferencję kodu pozawerbalnego, tego mniej uświadamianego sobie i silniej zakorzenionego w podświadomości, na kolejne języki, których dana osoba stara się nauczyć. Może to prowadzić do silnych zaburzeń w przekazie, dlatego tak ważna jest rola nauczyciela, który

w porę dostrzeże te rozbieżności i skoryguje je, wskazując zachowania gestyczne dostosowane do języka polskiego tak, by przekaz niewerbalny studenta był kompatybilny z werbalnym. Należy bowiem pamiętać o tym, że współuczestnik interakcji z uczonym przez nas studentem, kiedy znajdzie się w sytuacji zaburzonego przekazu, najprawdopodobniej podświadomie skłoni się w stronę przekazu pozawerbalnego, a kiedy nie będzie go w stanie rozszyfrować, dojdzie do załamania komunikacyjnego. Warto uświadomić studentom, a także samym sobie, że harmonia pomiędzy oboma rodzajami przekazu jest ważna nie tylko ze względu na osiągnięcie sukcesu komunikacyjnego, ale ma też wpływ na wiarygodność (Leathers 2007, s. 41), jaką osiągamy w oczach odbierających przekaz. Jak zauważa Krystyna Jarząbek: „brak zgody między sensem wypowiedzianego tekstu a towarzyszącym mu znakiem gestyczno-mimicznym obniża wiarygodność takiego tekstu” (Jarząbek 2002, s. 6).

Z przeprowadzonych badań wynika, że to właśnie połączenie mimiki i gestykulacji, odpowiednio wzmacniających i dopełniających przekaz werbalny sprawia, że nadawca komunikatu osiąga pełną wiarygodność, a jego przekaz jest odpowiednio odczytany na wszystkich poziomach. Należy przy tym pamiętać, że kod pozawerbalny nie jest uniwersalny, lecz typowy dla danej kultury i – jak pisze Edward T. Hall – kulturowo zdeterminowany, co oznacza, że musi być odczytywany wyłącznie na tle określonej kultury (Hall 2001, s. 80), a co za tym idzie – wraz ze zwiększającym się dystansem pomiędzy kulturami zmniejsza się szansa prawidłowego odczytania znaków.

## 6. RÓŻNICE W ZAKRESIE CHRONEMIKI I HAPTYKI

Kolejnymi dziedzinami, w których mogą pojawić się różnice kulturowe pomiędzy uczącymi się języka polskiego a jego rodzimymi użytkownikami są chronemika i haptyka. Chronemika, jako dyscyplina zajmująca się użyciem czasu przez reprezentantów poszczególnych kultur, ich sposobu kategoryzowania go, określania i postrzegania, może wyjaśnić nauczycielowi języka polskiego jako obcego niektóre zachowania studenta i sprawić, że lepiej zrozumie bardzo restrykcyjne przestrzeganie jego norm. Oczywiście przestrzeganie w rozumieniu zachodnim, czyli precyzyjne podporządkowanie się zasadom punktualności i dbanie o wykonywanie poszczególnych czynności „na czas”. Ta wiedza może też pozwolić na lepsze zrozumienie postawy studentów z krajów południowych czy arabskich. Panuje przekonanie, że studenci ci, spóźniając się na zajęcia czy też podchodząc – po raz kolejny powtarzam: z zachodniego punktu widzenia – niefrasobliwie do przestrzegania ram czasowych okazują tym samym brak szacunku. Tymczasem wcale tak nie jest, bowiem osoby te po prostu przenoszą swoje nawyki chronemiczne do naszej kultury, a duże rozbieżności w podejściu do czasu

powodują konflikty. I tu niezwykle ważna jest rola nauczyciela języka polskiego, który musi stać się pomostem pomiędzy wieloma często kulturami i już na początku ustalić ze studentami jasne i obowiązujące wszystkich zasady (ile minut to jeszcze spóźnienie? jak długo czekamy na kogoś całą grupą, kiedy razem się dokąds wybieramy?), żeby uniknąć nieporozumień, ale też pokazać zasady panujące w polskich domach i instytucjach, tak aby wchodzący do nich student mógł się w nich w miarę możliwości odnaleźć i uniknąć popełniania gaf (bo za taką niewątpliwie będzie uważane choćby godzinne czy nawet większe spóźnienie, które jest czymś zupełnie oczywistym w krajach latynoamerykańskich, ale w Polsce zostanie odebrane bardzo negatywnie, zwłaszcza jeśli było to na przykład zaproszenie na kolację i gospodarze od ponad godziny na swoich gości czekają ze stygnącymi potrawami). Podobne zaburzenia może wywołać błędne zinterpretowanie aspektu haptycznego, czyli relacji dotykowych zachodzących podczas komunikacji. Polska mowa ciała mieściłaby się pod względem częstotliwości i intensywności dotyku mniej więcej pośrodku osi, na której jednym biegunie byłyby kultury tak powściągliwe jak japońska czy kultury skandynawskie, zaś na drugim tak mocno dotykowe jak arabskie czy południowoamerykańskie. Dla uczącego się języka polskiego oznacza to tyle, że jeśli jest reprezentantem kultury japońskiej, będzie musiał oswoić się z podawaniem ręki na powitanie czy przyjaznymi uściskami swoich polskich kolegów i nie dopatrywać w tym chęci przekroczenia jego prywatności oraz zrozumieć, że trzymanie się na dystans nie zawsze będzie odczytane jako oznaka szacunku, ale raczej jako chęć izolowania się czy wywyższania. Jeśli zaś student pochodzi z krajów arabskich, powinien uświadomić sobie, że na przykład widok dwóch mężczyzn mocno się obejmujących czy idących ulicą i trzymających się za rękę (Cohen 2010, s. 231-232) nie budzi w naszym kraju skojarzeń związanych z ich przyjaźnią, lecz kojarzy się ze związkami homoseksualnymi, co warto studentom uświadomić, by starali się zwracać uwagę na swoje zachowania w miejscach publicznych i nie byli zdziwieni odczytaniem ich zachowania zgodnie z polskimi normami. Mający tę świadomość nauczyciel może więc po raz kolejny ułatwić swoim studentom wejście w kulturę polską i pomóc w uniknięciu rozbieżności pomiędzy przekazem werbalnym i pozawerbalnym oraz pokazać, jak właściwie i w odpowiednim natężeniu korzystać z dotyku.

## **7. RÓŻNICE W ZAKRESIE OKULESTYKI I OLFAKTYKI**

Istotnymi dziedzinami komunikacji są także okulestyka i olfaktyka. Pierwsza z nich zajmuje się budowaniem, tworzeniem i interpretowaniem kontaktów wzrokowych w komunikacji a druga relacjami zapachowymi zachodzącymi między ludźmi. Wydawać by się mogło, że obie te dziedziny są dość odległe od



tradycyjnie pojmowanej mowy ciała, która w pierwszym rzędzie kojarzona jest z mimiką i gestykulacją. Kiedy jednak weźmie się pod uwagę to, że wielu studentów pochodzi z bardzo odległych kultur, trzeba i temu aspektowi poświęcić nieco uwagi. Duże znaczenie mają tu choćby kontakty wzrokowe. Sięgając po raz kolejny do przykładu studentów japońskich, łatwo można zauważyć ich odmienność w kwestii okulestyki. Wielokrotnie się bowiem zdarza, że student zamiast patrzeć nam prosto w oczy (czego podświadomie oczekujemy, bazując na wzorcu znanym z własnej kultury), błądzi spojrzeniem gdzieś w okolicach naszej szyi czy gdzieś obok niej (Cohen 2010, s. 233-235). Na nieprzywykłym do takiego zachowania Polaku robi to wrażenie braku należytej uwagi, lekceważenia tego, co mówi czy też sprawia, że interlokutor nie jest pewien, że jego rozmówca dobrze rozumie to, co do niego mówi. Tymczasem w japońskim systemie grzeczności właśnie takie zachowanie uchodzi za odpowiednie i adekwatne do sytuacji. Podobnie jest z przysypiającymi na zajęciach japońskimi studentami (Tomański 2001, s. 243-245). Ta bariera jest wyjątkowo trudna dla nauczyciela, który przyjeżdża do Japonii z Polski, gdzie wyrazem aktywnego uczestnictwa w zajęciach jest skierowany na mówiącego wzrok, często wzbogacony o potakiwanie głową czy inne oznaki odbioru komunikatu. Stając wobec grupy, w której kilkoro studentów ma oczy zamknięte, kilkoro nieobecny wyraz twarzy a reszta dopiero nieśmiało nawiązuje kontakt wzrokowy, można zwątpić we własne zdolności pedagogiczne, poddając w wątpliwość atrakcyjność przeprowadzanych przez siebie zajęć. Kiedy jednak dotrze do prowadzącego fakt, iż takie zachowanie studentów wynika z kultury danego kraju, zrozumie, że zachowanie grupy nie jest skierowane przeciwko niemu. Nie zmienia to jednak faktu, że z taką reakcją trzeba się jakoś zmierzyć, bowiem to, co nie dziwi japońskich prowadzących, dla nauczycieli w Polsce może być wręcz niegrzeczne. Dlatego ignorując przysypianie studentów na zajęciach, tak naprawdę wyrządza się krzywdę tym, którzy planują związać swą przyszłość z językiem polskim, bowiem tego typu zachowania nie będą mile widziane zarówno podczas innych zajęć uniwersyteckich, jak i podczas różnych sytuacji oficjalnych. Tu więc rodzi się zadanie dla nauczyciela języka polskiego, który powinien wskazać miejsca odmiennych zachowań swoim studentom, a przez to sprawić, że ich mowa ciała będzie odbierana w sposób pozytywny, a zawarty w niej przekaz zostanie dobrze zrozumiany. Te obserwacje warto uzupełnić o kilka uwag dotyczących zapachu. Olfaktyka wydaje się najmniej wyeksponowaną dziedziną w komunikacji pozawerbalnej. Jest to o tyle zrozumiałe, że zapach jako coś niezwykle ulotnego i nietrwałego zdaje się mieć mało wspólnego z komunikacją. Z drugiej strony jest to zupełnie niezrozumiałe, gdyż zapachy to jedne z pierwszych wspomnień, jakie człowiek gromadzi (i to niezależnie od kultury, do jakiej przynależy). Każde dziecko od samego początku życia rozróżnia zapach swojej mamy, bardzo szybko uczy się, że są zapachy przyjemne i nieprzyjemne, by później coraz lepiej orientować się w znaczeniu i symbolice zapachów. Wydawać by się mogło, że

jednak zapach ma się nijak do relacji glottodydaktycznych, ale nie do końca tak jest. Wystarczy znów odwołać się do Japończyków i kultury tego kraju, by bardzo szybko dostrzec – a raczej poczuć – różnice. Jadąc japońskimi środkami komunikacji publicznej, możemy raczej nie obawiać się tego, jaką woń będą wydzielać nasi współpasażerowie, gdyż cała ta nacja słynie ze szczególnego upodobania do higieny osobistej (nie tylko własnej, ale także choćby w publicznych toaletach). Wracając jednym z ostatnich wieczornych pociągów, można co prawda poczuć unoszący się w wagonie zapach lekko już przetrawionego sake (wiele osób wraca wtedy do domu po kolacji ze współpracownikami, tradycyjnie suto zakrapianej alkoholem), ale nie grozi nam to, co o dowolnej porze dnia grozi w komunikacji polskiej: zapach przepoconych i niewypranych ubrań połączony z zapachem niedomytych ciał. Nie trzeba chyba komentować odbioru tego typu aromatów przez przyzwyczajonych do nienagannej czystości Japończyków. I choć trudno te elementy uchwycić w procesie nauczania języka, to dobrze mieć też świadomość, jak bardzo reprezentanci różnych kultur mogą się i pod tym względem różnić.

## 8. RÓŻNICE W ZAKRESIE PARALANGUE

Na koniec warto jeszcze przyjrzeć się ostatniej składowej komunikacji niewerbalnej, jaką jest tzw. paralangue, czyli nauka o niewerbalnych elementach głosu, na które składają się: „głosowe właściwości, takie jak: intensywność, tonacja, zasięg i wyrazistość dźwięku; głosowe charakterystyki, takie jak śmiech i szloch; dźwięki oddzielające słowa, takie jak „uh”, „um”, gwizdy, westchnienia itd.” (Głazewska, Kusio 2012, s. 69).

Te elementy komunikacji bardzo łatwo zaobserwować w pracy z obcokrajowcami. Szczególnie wyraźne wydają się w odniesieniu do Japończyków. Najbardziej uchwytna jest tonacja głosu. Europejczycy wychowani na filmach Akiry Kurosawy mają w głowie pewien wzorec wokalu męskiego, który jest niski, stanowczy, urywany, wręcz apodyktyczny. Dziś oczywiście te samurajskie wzorce są mocno przerysowane, jednak nadal bez większego problemu można dostrzec dwoistość w barwie głosu pomiędzy mężczyznami i kobietami. Głosy męskie są programowo niejako niższe, a im bardziej oficjalna sytuacja, tym bardziej zwraca się na to uwagę, zaś głosy kobiece są – jak dla europejskiego ucha – nadmiernie wysokie, piskliwe i przesłodzone. Niesamowita była dla mnie obserwacja, która jako pierwsza zwróciła moją uwagę na ten aspekt komunikacji. Podróżowałam z koleżanką, Polką, która od ponad 30 lat mieszka w Japonii i biegle włada językiem japońskim. Rozmawiałyśmy po polsku i oczywiście każda z nas używała swojego normalnego tonu (a obie mamy raczej altowe brzmienie głosów), kiedy zadzwonił mąż koleżanki. Jakie było moje zdziwienie (byłam wtedy w Japonii dość krótko,

więc nie zdążyłam jeszcze tego zaobserwować), kiedy nagle usłyszałam zupełnie odmieniony i podniesiony o kilka tonów głos koleżanki. Byłam tym bardzo zdumiona i przy każdej nadarzającej się okazji starałam się zaobserwować wokalne zachowania kobiet. Po pewnym czasie miałam już zebraną sporą bazę spostrzeżeń. Dostrzegłam zatem, że owszem, kobiety mówią dużo wyżej, ale też wysokość ich głosu zależy od sytuacji: im bardziej jest ona oficjalna i im większa jest liczba mężczyzn w zasięgu głosu, tym jest on wyższy, zaś kobiety będące we własnym gronie na obiedzie czy zakupach znacznie obniżają tonację głosu, jakby nie musiały odgrywać roli słodkiej, małej i bezbronnej kobietki. Moje studentki również wykazywały podobne skłonności, ale imitując dźwięki języka polskiego starały się jednak odtwarzać je wraz z przypisaną mu melodią, a te, które wracały po rocznym stypendium z Polski, w zasadzie zupełnie przejmowały melodyjność języka polskiego i bardzo rzadko zdarzały im się interferencje w zakresie tonacji.

Dopiero po zebraniu wszystkich przeanalizowanych powyżej aspektów, możemy spojrzeć w miarę holistycznie na zachowania niewerbalne studentów podejmujących trud nauczania się języka polskiego. Odbiór przekazu formułowanego przez studenta może być – jak się okazuje – zaburzony nie tylko przez niedoskonałości leksykalne czy gramatyczne, ale też przez nieznamość polskiego kodu pozawerbalnego. I tu nie do przecenienia jest rola nauczyciela, który musi wyjść naprzeciw tej wciąż ignorowanej części procesu edukacji i pomóc studentom jak najpełniej zintegrować sprawność werbalną ze sprawnością pozawerbalną.

## BIBLIOGRAFIA

- Cohen D., 2010, *Mowa ciała. Wszystko, co trzeba wiedzieć o komunikacji pozawerbalnej*, Warszawa.
- Dul R. A., 1995, *Komunikacja niewerbalna w teorii i badaniach*, w: *Komunikacja międzykulturowa. Zbliżenia i impresje*, Warszawa.
- Ekman P., 1965, *Communication through nonverbal behavior: A source of information about interpersonal relationship*, w: *Affect, cognition and personality*, New York.
- Głazewska E., Kusio U., 2012, *Komunikacja niewerbalna. Płeć i kultura. Wybór zagadnień*, Lublin.
- Hall E. T., 1963, *A System for the Notation of Proxemic Behavior*, „American Anthropologist” 1963, vol. 65.
- Hall E. T., 2001, *Poza kulturą*, Warszawa.
- Jarząbek K., 2002, *Mowa ciała ludzkiego w: Mowa ciała i jej funkcje w kulturze. Materiały z konferencji naukowej pod redakcją: Małgorzaty Jasińskiej, Joanny Kuć*, Siedlce.
- Knapp M. L., Hall J. A., 1997, *Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich*, Wrocław.
- Leathers D. G., 2007, *Komunikacja niewerbalna. Zasady i zastosowania*, Warszawa.
- Orzechowski S. W., 2007, *Komunikacja niejęzykowa a wiarygodność*, Lublin.
- Sekiguchi T., *Azja nie istnieje*, „Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja”, 2008/4 (112).
- Tomański R., 2011, *Tatami kontra krzesła. O Japończykach i Japonii*, Warszawa.
- Załaźnińska A., 2001, *Schematy myśli wyrażane w gestach. Gesty metaforyczne obrazujące abstrakcyjne relacje i zasoby podmiotu mówiącego*, Kraków.

*Barbara Morcinek-Abramczyk*

**BETWEEN THE WORD AND THE GESTURE – GLOTTODIDACTIC MISTAKES  
BASED ON THE INCOMPATIBILITY BETWEEN THE SPOKEN LANGUAGE AND  
THE BODY LANGUAGE**

**Keywords:** non-verbal communication, verbal communication, body language, gestures, glottodidactic mistake, Japanese gestures

**Summary.** In teaching Polish as a foreign language, it is easy to observe a gap, which covers teaching non-verbal communication. It seems that the acquisition of Polish non-verbal code will be synchronic with developing language fluency, but the interference between the non-verbal code brought from student's own language and the one he is learning is so immense that it often causes disruption in communication. This is where appear the glottodidactic mistakes resulting from lack of teacher's awareness of communication issues. The aim of this article is to point out the issues which should be included in the teaching process to reduce communication problems of students from different cultures.